Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9470396
Centre d'intérêt: 120

Centrale de l'enseignement du Québec.

L'école que nous voulons faire avancer : mémoire présenté à la Ministre de l'éducation et de la science, Madame Lucienne Robillard, à l'occasion de la consultation publique sur l'enseignement primaire et secondaire / Centrale de l'enseignement du Québec ; décembre 1993. -- Montréal : La Centrale, [1993].
ii, 35 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Code: D10087.

Descripteur(s): Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Mémoire * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Le mémoire de la CEQ présente, dans un premier temps, la vision de l'école qu'il faut faire avancer. En second lieu, il soumet les commentaires de l'organisme aux propositions ministérielles regroupées selon les subdivisions suivantes: la formation fondamentale, la réorganisation des cycles au secondaire, la sanction des études, la gestion, la formation professionnelle.

Type de document:

MEN: 2002

CEQ

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

94-70396

Centrale
de l'enseignement
du Québec

L'école que nous voulons faire avancer

Mémoire présenté à la Ministre de l'Éducation et de la Science, Madame Lucienne Robillard, à l'occasion de la consultation publique sur l'enseignement primaire et secondaire

Décembre 1993

Siège social
9405, rue Sherbrooke Est
Montréal, QUÉBEC
H1L 6P3
Téléphone : 514/356-8888
Télécopieur : 514/356-9999

Bureau de Québec
1170, boul. Lebourgneuf
Bureau 300
Québec, QUÉBEC
G2K 2G1
Téléphone : 418/627-8888
Télécopieur : 418/627-9999

TABLE DES MATIÈRES

	Page
PRÉSENTATION DE LA CEQ	2
INTRODUCTION	3
PREMIÈRE PARTIE	
L'école que nous voulons faire avancer	4
DEUXIÈME PARTIE	
Notre réponse aux propositions ministérielles	9
1.0 LA FORMATION FONDAMENTALE	9
1.1 L'enseignement du français	9
1.2 L'apprentissage de l'anglais	12
1.3 Formation fondamentale, un débat à venir	16
2.0 LA RÉORGANISATION DES CYCLES AU SECONDAIRE	19
2.1 Déplacer la 3e secondaire et marquer le premier cycle	19
2.2 Groupes stables, titulariat ou tutorat	21
2.3 Diversifier davantage le 2e cycle	24
3.0 LA SANCTION DES ÉTUDES	26
4.0 LA GESTION	28
5.0 LA FORMATION PROFESSIONNELLE	32
CONCLUSION	37

PRÉAMBULE

Avant de commenter le document ministériel *Faire avancer l'école*, nous tenons à formuler quelques commentaires sur le contexte dans lequel nos membres, qui ont à coeur la qualité de l'éducation, ont reçu les propositions de la Ministre de même que sur la démarche de consultation elle-même.

Les personnes qui devront assumer les «rénovations» proposées sont principalement celles qui font l'école au quotidien. Ce sont au premier chef les enseignantes et les enseignants, bien sûr, mais il faut compter également sur le personnel professionnel et le personnel de soutien. Or, ces deux derniers groupes, dont le rôle est également essentiel au fonctionnement de l'école, sont à toutes fins utiles ignorés dans le document ministériel. Une façon plutôt malhabile de solliciter leur adhésion et leur mobilisation...

Le personnel de l'éducation a subi depuis une décennie des vagues successives de compressions budgétaires qui totalisent maintenant un milliard de dollars. Depuis 1981, les dépenses consacrées à l'éducation ont en effet connu une baisse réelle de 9,3 % alors que les dépenses totales du gouvernement du Québec ont augmenté de 16,5 % au cours de la même période. Pourtant, les besoins en éducation ne diminuent pas, ils augmentent. Les économies substantielles réalisées par le gouvernement, malgré une augmentation de la population étudiante, ont contribué à alourdir la tâche du personnel et à réduire les services.

Les compressions incessantes du gouvernement dans le secteur de l'éducation vont d'ailleurs à l'encontre de la volonté de la population exprimée lors de différents sondages et, encore la semaine dernière, dans un nouveau sondage commandé expressément par la ministre de l'Éducation et de la Science dans le cadre de la présente consultation. La population souhaite clairement une augmentation des investissements en éducation.

Surmontant les difficultés liées aux compressions budgétaires et la morosité résultant de plusieurs rondes de négociations difficiles, nous avons quand même réussi ces dernières années une mobilisation exemplaire dans la lutte au décrochage scolaire. Une mobilisation dont tout le réseau scolaire pouvait être fier. Cette mobilisation est malheureusement mise en péril par l'attitude du gouvernement qui, au mépris de sa signature et de ses engagements internationaux en matière de liberté syndicale, a imposé la loi 102 (*Loi concernant les conditions de travail dans le secteur public et le secteur municipal* - Juin 1993). Peut-on réellement espérer maintenir la mobilisation de milliers de personnes autour de projets qui font largement appel à leur bénévolat lorsque ces mêmes personnes se sentent ainsi méprisées? La démotivation résultant de cette approche autoritaire du gouvernement coûtera infiniment plus cher à la société que les 171 millions de dollars que le Conseil du Trésor a ainsi voulu économiser.

Le gel des conventions collectives et la réduction des salaires ne suffisaient pas encore à ce gouvernement dont la priorité semble être la réduction de la taille de l'État. Il a également adopté la loi 198 qui prévoit une réduction de 12 % de l'effectif du réseau de l'éducation au cours des quatre prochaines années. Les déclarations contradictoires de la ministre à ce sujet n'ont rien pour rassurer nos membres. Y aura-t-il 4000, 2000 ou 1000 coupures de postes? Quels sont les services qui ne sont pas «de première ligne» et dont nos écoles pourraient se passer? Faudra-t-il couper le secrétariat ou l'entretien ménager? À moins que la même personne assume à la fois les tâches de secrétaire et de concierge... Le nombre de professionnelles et professionnels de l'éducation, qui sont déjà responsables de plusieurs milliers d'élèves, sera-t-il encore réduit? Faudra-t-il augmenter encore le nombre d'élèves dans les classes ou multiplier les classes multiprogrammes? Nos membres se croient justifiés d'espérer que la ministre de l'Éducation et de la Science - si elle veut réellement améliorer les services d'éducation - prenne ses distances face au président du Conseil du trésor.

Améliorer les services, nous en sommes. Mais le réseau scolaire n'est pas un vulgaire jeu de Lego que l'on peut construire et démolir au gré de ses humeurs ou de modes passagères. La plupart des modifications proposées dans *Faire avancer l'école* auront des répercussions importantes sur l'organisation des écoles, l'orientation et la réussite des élèves et les conditions de travail du personnel. Il nous semble que des questions de cette importance méritaient de faire l'objet d'études sérieuses et d'un vrai débat démocratique. Or, c'est à une véritable course contre la montre que le réseau scolaire a été convié.

C'est dans la bousculade générale que nous avons dû mener la consultation auprès de nos membres. Ces derniers, qui reconnaissent la nécessité d'adapter l'école aux nouveaux besoins des jeunes et de la société, tiennent à en discuter sérieusement. C'est pourquoi la précipitation dans laquelle s'est déroulé cette consultation - six semaines au total - leur laisse un goût amer. On traite l'école - leur école - de façon superficielle et même cavalière. Ils en gardent l'impression que cette consultation constitue un exercice de relations publiques destiné à procurer au Parti libéral une plate-forme électorale populiste en matière d'éducation.

Ni le retour de la dictée, ni le recours aux titulaires, pas plus qu'une simple augmentation des exigences pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, ne suffiront à faire «avancer l'école» réellement. L'école a besoin de ressources humaines et matérielles. L'éducation doit redevenir une priorité sociale, politique et économique du gouvernement. L'avenir de nos jeunes et de notre société elle-même en dépend.

C'est ce que nous voulons dire lorsque nous demandons instamment à la ministre et au gouvernement de «donner à l'école les moyens d'avancer». Malheureusement, l'énoncé ministériel est silencieux à ce sujet.

PRÉSENTATION DE LA CEQ

La Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) représente 126 000 membres répartis sur l'ensemble du territoire québécois. La majorité de ses adhérentes et adhérents oeuvrent dans le secteur de l'éducation, mais elle regroupe également des gens du réseau de la santé et des services sociaux, du loisir, des garderies et des communications. Dans le secteur primaire et secondaire, ses membres sont regroupés au sein de quatre fédérations : la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, la Fédération des professionnelles et professionnels de l'éducation, la Fédération du personnel de soutien, ainsi que la Fédération du personnel des établissements privés d'enseignement. Ces fédérations regroupent des syndicats de toutes les régions du Québec et comptent près de 95 000 membres.

La CEQ ne limite pas ses interventions à la défense et à la promotion des conditions de travail de ses membres. Elle s'intéresse et participe à tous les grands débats qui traversent la société québécoise et qui sont susceptibles de façonner notre avenir collectif.

Au cours des dernières années, la CEQ a mené une vigoureuse campagne contre le décrochage scolaire. Elle a organisé un important colloque sur ce sujet. Elle a mis sur pied, en collaboration avec l'Université Laval, le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). En octobre 1993, en collaboration avec le Regroupement des maisons de jeunes du Québec, elle a tenu un colloque sur les jeunes et l'école dont le thème était « Et si le tableau n'était plus noir », qui a permis des échanges fructueux entre les jeunes, leurs animatrices et animateurs et les intervenantes et intervenants du réseau scolaire. Elle a de plus réalisé et publié des recherches d'envergure sur l'éducation des adultes, l'enseignement professionnel, l'école pluriethnique et l'appauvrissement. Elle a également produit une douzaine de cahiers pédagogiques sur des thèmes reliés aux grandes questions d'avenir : l'environnement, la condition des femmes, la jeunesse, etc.

Dans le domaine de l'éducation primaire et secondaire, depuis 1988, la CEQ a publié des mémoires sur le projet de loi 107 (*Loi sur l'instruction publique*), la politique des services de garde à l'enfance, les ressources documentaires en bibliothèque, les régimes pédagogiques, la formation des maîtres, l'adaptation scolaire, l'enseignement privé, les mesures à prendre pour accroître la persévérance scolaire et la formation professionnelle.

INTRODUCTION

Le 1er novembre 1993, la ministre de l'Éducation, Madame Lucienne Robillard, rendait public un énoncé de politique intitulé *Faire avancer l'école*. Présenté comme une «rénovation» plutôt que comme une «réforme» de l'enseignement primaire et secondaire, le projet n'en contient pas moins des orientations lourdes de conséquences pour l'avenir de l'éducation au Québec.

Trente ans après le rapport Parent, nous reconnaissons qu'il est temps de repenser l'éducation en fonction des réalités d'aujourd'hui et des défis du XXIe siècle. Comme nous l'avons exprimé l'an dernier, lors des échanges sur la réforme de l'enseignement collégial, nous aurions souhaité que l'avenir de notre système d'éducation dans son ensemble fasse l'objet d'un examen sérieux et d'un large débat public. C'est à ce prix seulement, croyons-nous, qu'il est possible d'établir de solides consensus sur des questions aussi déterminantes pour notre avenir collectif.

La Ministre a choisi de redéfinir d'abord le mandat du réseau collégial, cette charnière du système d'éducation, sans considérer ce qui se fait en amont et en 2aval. Nous continuons de le déplorer. Cette fois, elle veut «rénover» l'enseignement primaire et secondaire - en réalité, l'énoncé ministériel traite essentiellement du secondaire - mais dans des délais si courts que la crédibilité de la démarche en est fortement entachée.

C'est donc dans la précipitation et la bousculade que nous avons été forcés de préparer cette intervention. Nous avons néanmoins effectué les consultations les plus larges possibles auprès de nos membres; chacune des fédérations représentant du personnel oeuvrant au préscolaire, au primaire et au secondaire en a débattu; et finalement le Conseil général, instance suprême de la Centrale entre les Congrès, a adopté les positions qui sont contenues dans ce mémoire.

Nous présenterons, dans un premier temps, notre vision de l'école réelle dans laquelle nous enseignons et que nous voulons faire avancer. Dans la deuxième partie de ce mémoire nous commenterons les 8 propositions, les 22 pistes d'action et les 4 questions contenues dans le document *Faire avancer l'école*.

PREMIÈRE PARTIE

L'école que nous voulons faire avancer

Notre première réaction à la proposition ministérielle pourrait se traduire ainsi : l'école dont parle la Ministre, ce n'est pas l'école dans laquelle nous enseignons et que nous nous efforçons de faire avancer tous les jours.

Les « constats » présentés dans le document ministériel sont d'une sévérité un peu injuste. On invoque le taux de satisfaction des parents d'enfants à l'école secondaire, le taux de non-diplomation des jeunes, la faible maîtrise du français écrit ou de l'anglais langue seconde, ou encore le manque d'attirance des jeunes pour la formation professionnelle.

On aurait pu souligner des progrès considérables réalisés depuis une génération pour ce qui est de l'alphabétisation, la scolarisation et la diplomation de la majorité des jeunes et des adultes : qu'il s'agisse des filles, des jeunes des régions éloignées ou des milieux défavorisés, l'école est devenue accessible à tous les jeunes. D'ailleurs, le sondage commandé par la Ministre auprès des Services à la recherche J.T.D. Inc, dans le cadre de la consultation actuelle, révèle que les deux tiers des parents sont, de façon générale, satisfaits de l'école secondaire. Si on avait posé la même question pour l'école primaire, le taux de satisfaction aurait sans doute été encore plus élevé.

Le document ministériel n'invoque pas non plus la croissance constante du taux de diplomation jusqu'en 1987, date à partir de laquelle nous avons connu les effets néfastes de l'augmentation de la note de passage et de la première vague de compressions budgétaires en éducation. S'il reste des pas de géant à franchir en en ce qui a trait à l'accessibilité au diplôme, on ne peut en faire grief à l'école seule. Dans le document ministériel, il n'est pas question des difficultés énormes que doit affronter l'école : pauvreté, augmentation de la violence et de la toxicomanie chez la jeunesse, éclatement du noyau familial traditionnel et augmentation du nombre de familles monoparentales, ce à quoi s'ajoute le désengagement de l'État, des programmes sociaux et de la sécurité du revenu.

Il ne s'agit pas ici de nier les problèmes ni de dorer la pilule. À l'occasion d'un colloque que nous avons tenu avec le Regroupement des maisons de jeunes du Québec, les 29 et 30 octobre 1993, les jeunes nous ont rappelé le peu d'espace démocratique que leur laisse l'organisation scolaire et le climat plutôt médiocre de l'école. Comment faire aimer les études à des jeunes qui n'aiment pas l'école ? Voilà le genre de question esquivé par l'énoncé ministériel.

Par ailleurs, nous avons contribué, avec le Mouvement coopératif, les 12, 13 et 14 novembre dernier, à la tenue d'un sommet sur l'éducation coopérative. Une

question est ressortie avec force : « Connaissons-nous les besoins des jeunes ? » En même temps, les participantes et participants ont constaté que le milieu enseignant et institutionnel n'a pas encore intégré les discours et pratiques provenant de la formule coopérative. En fait, on y reproduit l'idéologie individualiste dominante de la compétition. N'est-ce pas ainsi qu'on en est venu à justifier le concept d'écoles ou de classes spéciales pour les jeunes doués et talentueux en arts, en sports ou en langues?

Simultanément, on ferme des petites écoles pas suffisamment populeuses, on coupe les services complémentaires aux jeunes et on intègre les jeunes en difficulté dans les classes régulières sans offrir les moyens les plus élémentaires au personnel enseignant, tels que services d'interprétariat, de technique en éducation spécialisée, de psycho-éducation.

Bref, alors qu'on devrait se tourner vers des pratiques d'éducation coopérative afin d'intégrer davantage les jeunes de toutes catégories, ce qui nécessiterait d'abord un projet éducatif centré sur la coopération dans la classe et dans l'école, on met l'accent sur la sélection et l'élimination.

Derrière les « problèmes de fond » tirés des constats de l'énoncé ministériel, se profile une vision très exigeante. À la fin du secondaire, vers 16 ou 17 ans, on attend de ces enfants, nos enfants, qu'ils soient parvenus à toutes les compétences dont les adultes qui commandent sont loin de toujours faire preuve.

Le Québec a connu des mutations sociales profondes au cours des dernières années. Ä tire d'exemple, plus de la moitié des femmes ont intégré le marché du travail. Que dire de plus du caractère pluriethnique croissant de notre société ? Les exigences à l'égard de l'école se sont multipliées. On compte désormais sur elle pour assurer l'intégration des jeunes handicapés ou en difficulté. On lui demande de franciser les nouveaux venus et d'assurer leur intégration; on l'incite à pallier les effets dramatiques d'une pauvreté croissante. Par nécessité, l'école est aussi devenue le lieu privilégié d'intervention sociale auprès des jeunes.

Loin de nous le rêve nostalgique d'un passé mythique. **L'école d'aujourd'hui et de demain n'a d'autre choix que d'assumer ces nouvelles missions** si elle veut assurer la réussite du plus grand nombre, car elle va demeurer la principale agence d'éducation, de formation et de socialisation des jeunes. Mais il faut bien admettre le lourd fardeau que l'on fait reposer sur l'école dans un contexte où l'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) constitue la nouvelle norme d'intégration sociale.

L'école de la réussite devra donc non seulement répondre à ces nouveaux besoins, elle devra encore **se recentrer sur le succès de tous les élèves** en accordant à chacun toute l'attention qu'il exige. Voilà le sens profond d'une école centrée sur les élèves. L'école de la réussite doit redécouvrir la grande valeur de la coopération à tous les niveaux, dans le but de faire échec à l'échec. Elle doit marquer clairement sa confiance dans les capacités de développement et de réussite des élèves et leur assurer le maintien et le développement des services professionnels sur lesquels les propositions et actions de la Ministre restent malheureusement muettes.

L'école que nous voulons « faire avancer », c'est, d'abord, l'éducation préscolaire et l'école primaire. La Ministre reconnaît d'entrée de jeu que « les propositions avancées et les questions soulevées concernent surtout l'école secondaire » et, du même souffle, elle ajoute : « ce qui touchera l'école secondaire ne peut manquer d'avoir des effets sur elle (l'école primaire) » (p. 4). Et plus un mot. Certes, l'apprentissage du français écrit et de l'anglais, l'amélioration de la formation générale et le renouvellement de la gestion pédagogique ont des incidences sur le primaire. Mais la mission de socialisation et de développement personnel, la prévention comme stratégie et comme projet éducatif, sont absentes. Pourtant, c'est à l'éducation préscolaire et à l'école primaire qu'une partie de l'avenir des jeunes se joue.

L'école que nous voulons « faire avancer » c'est celle qui assure une éducation aux jeunes handicapés ou en difficulté. Cet objectif, partagé socialement et politiquement, s'est concrétisé sans que les moyens nécessaires soient consentis. Cette intégration sans soutien n'a pas toujours servi les élèves qu'elle prétendait aider. L'intégration n'est peut-être pas, en soi, la meilleure solution pour tous. L'intégration à la classe ordinaire, pour être réussie, doit se réaliser, cas par cas, après l'analyse des besoins des élèves et à la condition que les ressources et mesures nécessaires soient disponibles. Telle qu'elle a été pratiquée depuis le début des années quatre-vingt, l'intégration des jeunes handicapés ou en difficulté a été un des principaux facteurs d'alourdissement de la tâche du personnel et de transformation des conditions d'apprentissage des jeunes. Même le plus élémentaire « renouveau » de l'école devrait aborder cette question.

L'école que nous voulons « faire avancer », c'est également celle qui accueille de plus en plus d'adultes désireux de poursuivre leur formation. Imposer aux adultes un régime de sanction aux exigences accrues porterait un dur coup à ce secteur. La CEQ réitère son appui au maintien et au développement de ce secteur. Celui-ci répond à un besoin réel puisque le nombre d'inscrits ne

cesse de croître. Il doit être soumis à un régime pédagogique adapté aux besoins des adultes qui le fréquentent.

L'école que nous voulons « faire avancer » c'est aussi une école accueillante aux immigrantes et aux immigrants. Le Québec est une patrie d'adoption pour des milliers d'entre eux. À leur arrivée au Québec ils s'attendent à entrer en contact avec une langue et une culture qui sont propres au Québec et ils comptent sur l'école pour permettre à leurs enfants de s'approprier cette langue et cette culture et pour s'intégrer à la société québécoise comme citoyennes ou citoyens à part entière. Le fait que ces nouveaux arrivants se soient concentrés dans la zone métropolitaine a imposé un défi majeur à l'école publique de cette région. Le projet ministériel ne souffle mot ni de cette réalité, ni du nouveau défi qu'elle pose à l'école, ni des mesures d'accueil et de soutien linguistique qu'elle exige.

Bref, l'école que nous voulons « faire avancer » en vue de la réussite du plus grand nombre, c'est une école commune, accueillante à la différence et soucieuse de développer au maximum les possibilités de tous les élèves qui lui sont confiés. Elle n'assurera jamais le succès du plus grand nombre en se consacrant à la performance de quelques-uns. On ne parviendra à des résultats certains en matière de réussite éducative qu'en redressant les valeurs, les politiques et les pratiques qui y contreviennent et en optant pour une véritable coopération à l'école.

Devant ces réalités nouvelles, nous réitérons que **l'accessibilité, l'égalité des chances et la démocratisation de l'école sont des principes qu'il faut continuer à sauvegarder**. Cependant, il faut réinterpréter ces principes dans le contexte actuel, avec tous les bouleversements que l'on connaît. **Une égalité des chances significative devrait se traduire par la diplomation de la presque totalité des jeunes que l'école primaire et secondaire accueille. Parler d'une formation de qualité n'a pas de sens pour nous si elle ne s'adresse qu'à une minorité ou si elle condamne à l'exclusion une fraction importante des jeunes.**

Si la diplomation est importante, elle ne représente pas tout ce que l'école doit poursuivre comme mission. Nous voulons rappeler que nos instruments de mesure ne mesurent en fait que le rendement scolaire et très peu la réussite éducative (développement intégral de la personne) et la réussite sociale (insertion dans la société et sur le marché du travail). À ce sujet, le désengagement de l'État face aux services de garde en milieu scolaire représente un lourd fardeau pour les familles des milieux socio-économiquement faibles de même que pour les couples où les deux parents travaillent. **L'école ne saurait se contenter de hausser le taux de diplomation. Elle devrait assumer également, de façon responsable,**

sa mission éducative et sociale envers tous les jeunes qui lui sont confiés.

Les omissions les plus criantes du projet ministériel étant soulignées et les principaux volets de l'école que nous voulons faire avancer étant rapidement esquissés, nous procéderons maintenant à un examen attentif des propositions, pistes d'action et questions soumises à la consultation par la ministre de l'Éducation et de la Science.

DEUXIÈME PARTIE

Notre réponse aux propositions ministérielles

1.0 LA FORMATION FONDAMENTALE

1.1 L'enseignement du français

La planète semble être entrée dans une crise commune de l'enseignement des langues. Partout dans le monde, de nombreux indices révèlent la difficulté de cet enseignement, particulièrement celui de la langue maternelle.

Au Québec, depuis Arthur Buies, en 1867, presque chaque génération reproche à la suivante l'appauvrissement et la désarticulation de la langue. Nous sommes habitués. Rien n'est moins nouveau sous le soleil que de déplorer le faible degré de maîtrise de la langue chez les jeunes générations.

À la CEQ, nous avons toujours été d'accord pour renforcer l'enseignement de la langue et nous le demeurons. Nous savons, cependant, que ce n'est pas chose facile et que les lamentations et les incantations ne suffisent pas. L'apprentissage d'une langue, fût-ce sa langue maternelle, est un travail complexe et de longue haleine. Il n'est pour ainsi dire jamais terminé. Qui d'entre nous oserait prétendre qu'il ne fait pas encore, à l'occasion au moins, quelques découvertes et qu'il n'écrit pas mieux qu'à la fin de ses études secondaires ?

Par ailleurs, les jeunes qui ont fréquenté l'école au cours des deux dernières décennies ont accompli des progrès considérables dans l'utilisation de la langue comme outil d'expression de leur pensée et de leurs sentiments. Ils y ont pris goût. Il serait sage de ne pas renoncer systématiquement aux acquis des périodes précédentes. Cela ne signifie nullement qu'il faille défendre le statu quo. Le français écrit exige certes un redressement.

On ne saurait faire l'économie de l'enseignement structuré de la grammaire, de la syntaxe, de l'orthographe, de la ponctuation, bref, du code linguistique. Les redressements qui s'imposent doivent prendre place très tôt, dès le début du primaire, en ce qui concerne l'écrit. On devrait encore préparer le terrain en développant davantage, à l'éducation préscolaire, le plaisir d'écouter et d'inventer des histoires.

Il ne faudrait pas perdre de vue non plus que les difficultés que connaissent l'enseignement ou l'apprentissage du français prennent aussi leur source à l'extérieur de l'école : absence de message clair quant à la nécessité absolue de

maîtriser la langue française pour obtenir un emploi; piètre qualité du français utilisé par certains médias, etc.

De plus, dans la région montréalaise surtout, les classes comprennent souvent plusieurs élèves allophones qui ont besoin de mesures particulières de soutien, le français étant pour eux, une deuxième, voire une troisième langue, souvent très différente de leur langue d'origine.

Les élèves écriront davantage et plus souvent, soit. C'est en écrivant qu'on apprend à écrire, affirme-t-on comme une vérité de La Palice. Pour que cela soit efficace, les enseignantes et enseignants devront corriger. C'est une tâche très lourde, surtout au secondaire, et « certains outils d'enseignement ou d'évaluation », aussi difficiles à apprivoiser qu'à utiliser, l'ont rendue particulièrement pénible.

De plus, les programmes ne brillent pas par leur clarté. Les enseignantes et enseignants attendent toujours les programmes « précisés », promis par l'ex-ministre de l'Éducation, Michel Pagé, dans le document *Pour une langue belle*[1]. On connaît aussi les lacunes du matériel didactique. Les élèves ne possèdent pas, en propre, une grammaire qu'ils puissent étudier ou consulter pour leurs travaux. La pratique du manuel attaché au local est très fréquente. Des classes sont équipées de quelques dictionnaires seulement et souvent en piteux état.

Les élèves liront davantage, soit. Comment leur assurera-t-on ce contact avec la littérature ? Le contenu des bibliothèques scolaires est affligeant; leur gestion dépend le plus souvent du bénévolat. Corrigera-t-on cette situation déplorable? On connaît le rôle de la lecture dans l'apprentissage et le développement de l'écriture. La lecture ouvre aussi la porte à la connaissance universelle.

La qualité, l'exigence, l'amélioration des apprentissages ne sont pas synonymes de contrôles et de chiffres. Elles s'y opposent même souvent. On gagnerait beaucoup à enseigner plutôt qu'à mesurer.

Au chapitre de l'enseignement du français, toutes les actions proposées par la Ministre parlent de « mesurer ». Aucune n'effleure ni l'enseignement, ni l'apprentissage. Il est question de pondération, d'épreuve ministérielle ajoutée, de test diagnostique, jamais du soutien qu'il faudrait apporter, des moyens concrets

---

1 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Pour une langue belle. Priorités dans l'enseignement du français, langue maternelle et langue d'adoption, 1992*, 11 pages.

qu'il faudrait consentir, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.[2] Si le français se portait mal avant cet énoncé de politique, il n'ira certainement pas mieux après.

Ce n'est pas en augmentant le poids de l'écrit au moment de l'évaluation, ni en ajoutant une épreuve ministérielle, que les jeunes écriront mieux. Nous ne voyons aucune pertinence, ni justification pédagogique ou culturelle à ces deux premières actions. Au mieux, elles seront inutiles; au pire, elles seront nuisibles. Quant à la proposition de mettre à la disposition des enseignantes et enseignants un instrument diagnostique, son principal mérite semble résider dans le fait de ne pas revêtir de caractère coercitif, mais il risquerait d'être plus utile s'il prétendait intervenir plus tôt dans le parcours scolaire.

Une meilleure maîtrise du français par les jeunes ne saurait être atteinte, comme par magie, par le rehaussement des exigences normatives. Ce qui est très différent d'avoir des attentes élevées envers les jeunes et de prendre les moyens nécessaires (pédagogiques, didactiques, stratégiques, politiques, financiers) pour qu'ils puissent répondre à ces attentes, lesquelles doivent tout de même représenter un défi réaliste pour eux. Pour s'en convaincre, il suffit de se rappeler l'expérience vécue pendant les années quatre-vingt où on a haussé la note de passage sans autre mesure d'appui. La formation des jeunes ne s'est pas améliorée, mais le taux d'échec et d'abandon scolaires a brusquement et dramatiquement augmenté.

La CEQ continue d'endosser l'objectif de renforcer l'apprentissage du français, langue maternelle ou d'adoption, en ne négligeant pas toutefois la formation générale de base dans son ensemble.

Nous pensons que la volonté de mettre l'accent sur le français écrit et les structures de la langue ne doit pas nous entraîner à sacrifier les autres volets, ni à renoncer aux acquis des périodes précédentes. Nous affirmons qu'il faudra consentir les ressources et les moyens indispensables au redressement proposé.

Nous tenons de plus à rappeler que l'amélioration si vivement souhaitée ne saurait être atteinte, comme par magie, par le rehaussement des exigences

---

2 À diverses occasions, dans le présent mémoire, il sera question de ressources, de moyens et de soutien qu'il s'agit de consacrer à l'école. Afin d'éviter d'alourdir le texte, nous invitons la lectrice ou le lecteur à consulter l'avis que la CEQ a adressé au ministre de l'Éducation, en décembre 1991, à l'occasion de la consultation sur les mesures à prendre pour accroître la persévérance scolaire et intitulé : *Donner à l'école les moyens de la réussite*, Québec, CEQ, 45 p. (D9778).

normatives, par la multiplication ou l'augmentation des contrôles technocratiques. Cette amélioration repose d'abord sur l'autonomie des enseignantes et enseignants directement concernés, à qui on devra fournir le soutien nécessaire. Elle doit aussi s'appuyer sur une démarche d'apprentissages significatifs pour l'élève. Elle requiert finalement la collaboration de toutes les intervenantes et de tous les intervenants à l'école, dans la famille et dans la société.

En conséquence, « donner, au moment de l'évaluation, plus de poids à la langue écrite » et « faire passer une épreuve ministérielle d'écriture à la fin de la 3e année du secondaire » sont deux actions qui ne nous paraissent pas pertinentes pour améliorer l'apprentissage du français. Néanmoins, nous jugeons utile de « mettre à la disposition des enseignantes et des enseignants une épreuve diagnostique d'écriture », mais nous croyons que cet outil devrait pouvoir être utilisé plus tôt dans le parcours scolaire.

De plus, nous exigeons que des budgets soient alloués pour l'amélioration des bibliothèques de chaque école, prioritairement au primaire et que la gestion des bibliothèques soit confiée au personnel qualifié dans ce domaine.

Enfin, comme les élèves sont soumis à des épreuves ministérielles d'écriture en français, langue maternelle, nous ne rejetons pas d'emblée la possibilité d'introduire de tels examens en anglais, langue maternelle. Cependant, nous estimons que toute décision à ce sujet devrait être précédée d'un débat.

1.2 L'apprentissage de l'anglais

Si maîtriser la langue française, langue maternelle ou d'adoption, est essentiel et prioritaire au Québec, posséder une seconde et même une troisième langue demeure, pour tout individu, une richesse et un atout certain. Aussi, nous ne pouvons qu'être favorables à l'amélioration des compétences des jeunes en anglais. Toutefois, en obligeant les commissions scolaires à respecter le « temps prescrit » pour l'enseignement de l'anglais, langue seconde, sans augmenter le temps de présence des jeunes à l'école, il y a risque de largage de certaines matières.

Nous avons déjà exprimé certaines inquiétudes concernant le temps d'enseignement consacré à chacune des matières au primaire. Tout indique que la priorité est accordée à la langue première et aux mathématiques au détriment d'autres matières, notamment l'éducation physique, les arts, les sciences

humaines et les sciences de la nature. Dans les milieux où on a déjà augmenté le temps d'enseignement de l'anglais, c'est l'enseignement de l'éducation physique et des arts qui a été particulièrement comprimé. Les apports indéniables de ces matières dans le développement de la personne ne sont plus à démontrer. Ne devrait-on pas rechercher l'équilibre dans la formation des jeunes, plutôt que de mettre la priorité sur une discipline ? Leur développement intégral serait ainsi assuré. On susciterait aussi davantage leur intérêt et leur motivation.

Un autre problème se pose. Le français a un statut minoritaire en Amérique du Nord. Il vit et survit dans une mer anglophone. Aussi, le respect du caractère français du Québec, et de Montréal en particulier, reste impérieux. Le caractère pluriethnique de la région montréalaise et le visage particulier de certaines de ses écoles, qui sont de véritables carrefours des nations, complexifient le problème. D'abord, pour les élèves allophones, l'anglais ne constitue pas la langue seconde, mais bien la troisième ou la quatrième langue. Ensuite, on ne peut nier les risques de voir se développer un intérêt plus grand pour l'anglais, même pour les Québécoises et Québécois dits « de souche ».

Il est généralement reconu que l'immersion linguistique, i.e. l'enseignement dans une seule langue de toutes les matières au programme, est une méthode indiquée pour favoriser l'apprentissage de la langue **nationale** en même temps que l'intégration socioculturelle des élèves d'origines ethniques diverses. Est-ce à dire que l'immersion linguistique doive être utilisée à l'école pour favoriser l'apprentissage des **autres** langues ? La plupart des pays hésitent à tirer pareille conclusion. La réserve à cet égard s'impose d'autant plus au Québec où la langue française a un statut fragile. C'est pourquoi, lors de l'adoption du projet de loi 86 modifiant la Charte de la langue française en juin 1993, la CEQ a exigé que soient préservés l'esprit et les dispositions de la Charte et, par conséquent, l'enseignement en français.

« La règle de l'enseignement en français, c'est une façon de rappeler à tous que le français est la langue indispensable pour vivre et pour, écrivions-nous alors, travailler au Québec. (...) Introduire l'immersion en anglais à l'école française, c'est transmettre aux enfants des familles immigrantes le message que, pour vivre au Québec, il est indispensable d'avoir de l'anglais une connaissance et une maîtrise de même niveau que celles qui sont exigées en français. (...) Les régimes pédagogiques s'appliquant à l'enseignement primaire et secondaire, dans le réseau francophone, doivent maintenir la règle que l'enseignement des matières autres que les langues doit toujours s'y dispenser en français. (...) Si le gouvernement veut favoriser un meilleur apprentissage de l'anglais et des autres

langues, il doit utiliser d'autres approches que celle de l'immersion linguistique. »[3]

Il n'y a pas que l'argument sociopolitique qui plaide contre l'introduction des classes d'immersion. Il y a également un argument pédagogique. On ajoute de ce fait un niveau de difficulté supplémentaire aux jeunes dans l'apprentissage des autres matières. L'histoire, les mathématiques ou les sciences ont déjà un niveau de difficulté suffisamment élevé sans qu'on y ajoute la barrière linguistique. À moins qu'on ne veuille réserver cette formule pédagogique qu'aux élèves qui ont le plus de facilité à apprendre.

Par ailleurs, nous voyons d'un oeil plutôt favorable les véritables échanges interlinguistiques, c'est-à-dire qui ne sont pas une forme déguisée de la classe d'immersion, mais qui favorisent la compréhension interculturelle et un contact privilégié avec la langue seconde. Cette pratique, qui consiste à permettre à des jeunes d'ici d'aller passer quelque temps dans un milieu anglophone, dans une autre province, en retour de quoi des jeunes d'ailleurs séjournent dans une école francophone, semble porter des fruits et répondre à un besoin d'ouverture et d'échange culturel.

Le document ministériel propose également de « promouvoir la formule de l'enseignement intensif au primaire ». On précise qu'il s'agit pour un élève d'atteindre les objectifs des matières du second cycle du primaire avant de « faire des activités en anglais pendant une durée de quelques mois ». (p. 17) La CEQ reconnaît que l'enseignement intensif constitue une formule pédagogique valable pour apprendre une langue seconde. Il comporte, cependant, un certain nombre d'inconvénients, notamment la difficulté de viser le développement intégral de l'enfant, le retrait momentané de certaines matières au programme, le retour aux seuls apprentissages de base, le nombre limité de places, le détournement de ressources des classes ordinaires vers ce genre de projets et le procédé de sélection des élèves qui l'accompagne.

La sélection inévitable exercée dans toute formule d'enseignement intensif (langue seconde, arts, sports, ou autre) risque d'exacerber et de perpétuer les inégalités. En général, elle réserve aux seuls élèves forts sur le plan scolaire, un ensemble d'activités qui devraient s'adresser à tous les élèves. On prive ainsi les autres classes des élèves souvent les mieux adaptés à l'école, on les dépouille de leurs maigres ressources en même temps qu'on y intègre les élèves handicapés ou en

---

3 CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, *La Charte de la langue française. Mémoire de la CEQ sur le projet de loi 86 modifiant la Charte de la langue française*, mai 1993, p. 11-12.

difficulté. Voilà pourquoi nous croyons que la Ministre devrait soumettre à l'évaluation les diverses méthodes d'enseignement de la langue seconde, que ce soit pour leur efficacité pédagogique ou leurs effets sur les jeunes et sur les autres matières.

En ce qui concerne l'accroissement de « la compétence des professeurs d'anglais, langue seconde », nous tenons à rappeler que l'ensemble des enseignantes et enseignants, tout au long de leur carrière, se préoccupent du développement de leurs compétences. Malheureusement, très peu de moyens sont consentis pour leur perfectionnement et leur formation continue. Aussi, vaudrait-il mieux éviter les jugements globaux et procéder à une analyse des besoins dans chacun des milieux. À cette fin, un plan de perfectionnement devrait être élaboré en concertation avec les personnes concernées et en fonction des besoins exprimés par les principaux intéressés.

Enfin, considéré comme un enrichissement, le deuxième niveau de performance dans la langue seconde peut présenter un intérêt, principalement pour les élèves qui maîtrisent déjà l'anglais. Cependant, il ne faudrait pas que le programme de base soit dévalorisé, ni qu'il soit privé de ses ressources. De plus, le programme de base devra demeurer l'exigence pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.

La CEQ est favorable à l'amélioration de l'apprentissage de la langue seconde dans la mesure où le caractère français du Québec est préservé. Aussi, nous nous opposons à toute formule, particulièrement « les classes d'immersion » en anglais, qui pourrait mettre en péril le statut déjà fragile du français au Québec.

C'est dans ce même esprit d'ailleurs que nous souhaitons que soit garanti dans toutes les écoles anglophones un temps minimal pour l'enseignement du français, langue seconde. Nous reconnaissons toutefois que le temps prévu pour cet enseignement est dépassé dans la très grande majorité de ces écoles.

Dans le souci d'une formation équilibrée, favorisant le développement intégral des jeunes, l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, ne doit pas se faire au détriment des autres aspects de la formation générale de base ni de l'enseignement des autres matières.

Nous reconnaissons que l'enseignement intensif des langues constitue une approche pédagogique valable, mais il comporte des dangers de sélection

des élèves et de détournement des ressources ainsi que des risques pédagogiques pour les autres matières.

Nous exigeons donc que soient évalués les avantages et les inconvénients des diverses méthodes pédagogiques et des différents modes d'organisation de l'enseignement des langues, dont la formule de l'enseignement intensif. Nous exigeons de plus que soient évaluées les répercussions, à court et moyen terme, de l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, sur les élèves des autres groupes d'un même degré.

Bien entendu, on devra s'assurer que les moyens et les ressources nécessaires à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, et au soutien de celui-ci seront disponibles.

1.3 Formation fondamentale, un débat à venir

Parvenir à assurer aux élèves qui lui sont confiés une formation telle qu'elle leur permettra d'assumer par la suite leur formation continue, scolaire ou non, constitue une véritable preuve de la réussite de l'école. La société québécoise a connu de profondes mutations et demeure en constante évolution. Dans ce contexte, se demander ce que les jeunes devraient savoir, savoir faire et savoir être à la fin du primaire et du secondaire nous paraît une question pertinente et urgente. Nous sommes heureux de constater qu'enfin, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), la Ministre a admis que définir un « profil de sortie » pour les élèves de l'école primaire et de l'école secondaire, « renvoie, en profondeur, à la mission de l'école et au type de formation générale qu'elle devrait normalement procurer » (p. 19).

Depuis longtemps, nous avons pris conscience et affirmé la nécessité d'une réflexion en profondeur sur la mission de l'école dans le but d'en arriver à un nouveau consensus social, permettant à l'école de s'adapter aux nombreux changements sociaux des dernières années, de répondre aux nouveaux besoins et de relever les défis de l'an 2000. Nous avions la conviction - et nous l'avons exprimée souvent - que cette réflexion ainsi que ce débat ne devaient pas se faire de façon fragmentée, mais porter sur l'ensemble du système éducatif. Mais la Ministre s'entête et continue à apporter des changements à la pièce.

Par ailleurs, répondre aux questions concernant la formation que la société québécoise entend donner aux jeunes à l'aube de l'an 2000, ne pourrait se faire dans la précipitation avec laquelle s'est menée la présente consultation, qui a bousculé tout le monde.

Selon nous, une telle démarche est fort exigeante et devra mettre à contribution les forces vives de la société, particulièrement celles du secteur de l'éducation. On nous suggère un « comité de " sages " rassemblant des personnalités de l'éducation, mais aussi des principaux secteurs de la vie socioculturelle et économique québécoise » (p. 20). De quels « sages » s'agira-t-il ? Des gens sensibles aux difficultés que vivent les jeunes, la famille et la société d'aujourd'hui ? Des gens conscients des besoins de la société actuelle et des nouveaux défis que ces besoins posent à l'école ? Des gens prônant des valeurs de liberté, de démocratie, de tolérance, de justice sociale, de coopération, d'égalité et de solidarité ? Des gens tournés vers l'avenir ? Si tel était le cas, nous ne pourrions que nous réjouir. Chose certaine, nous avons toujours la conviction que cela exige un véritable débat social et démocratique. Les enjeux en cause sont fort importants, puisqu'il s'agit de la formation des jeunes, de leur réussite, de leur avenir ainsi que de celui de la société québécoise tout entière.

De plus, la définition d'un « profil de sortie » aura nécessairement des effets directs sur la grille-matières. Encore faudra-t-il avoir défini ce « profil de sortie ». Un tel débat ne pourra se faire « sans référence explicite à la mission » de l'école. « La mission fonde ultimement les choix curriculaires. »[4] Déjà, par le biais de la deuxième question concernant « La détermination des contenus prioritaires et le rééquilibrage de la grille-matières », l'énoncé ministériel interroge certains éléments, notamment le caractère obligatoire de certains cours, le poids relatif des matières, l'approche disciplinaire dans l'enseignement des arts, la séquence de l'enseignement des sciences. Il mentionne aussi, d'entrée de jeu à ces questions, que « certaines hypothèses pourraient être mises en oeuvre rapidement, si les résultats de la consultation l'indiquaient » (p. 31). Nous invitons la Ministre à la prudence et surtout à la cohérence. Répondre à ces interrogations, ce serait commencer à élaborer le « profil de sortie » par ses aboutissements et à définir la formation que l'on entend donner aux jeunes par petits bouts et sans vision globale. La « meilleure cohérence » souhaitée par le CSE en serait dangereusement compromise. La logique commande une démarche inverse.

De plus, dans une perspective de formation fondamentale, aucune matière scolaire ne peut *a priori* être exclue. Chaque discipline peut contribuer aux apprentissages essentiels, c'est-à-dire aux apprentissages « durables, structurants, transférables et formateurs ».[5]

---

4 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le défi d'une réussite de qualité, Rapport annuel 1992-1993*, p. 28.

5 Idem, p. 28.

Ces questions et bien d'autres devraient plutôt se poser dans le cadre d'une réflexion plus globale et dans la suite logique de la définition d'un « profil de sortie ». Entre-temps, pour toutes les raisons énoncées plus haut, pour éviter des bouleversements inutiles et dans un souci de réelle cohérence, nous croyons que l'équilibre actuel de la grille-matières doit être maintenu.

Enfin, pour nous, élaborer un « profil de sortie » n'est pas de l'ordre des « ajustements », ni des « rénovations ». Même avec une approche pragmatique plutôt que théorique, centrée sur les résultats plutôt que sur les objectifs, on ne peut faire l'économie de redéfinir la mission de l'école. Définir un « profil de sortie » ne peut se faire non plus en l'absence de perspectives sociales, ni sans référence aux valeurs.

Nous devrions donc être conviés, à établir un nouveau consensus social sur l'école, son rôle, sa mission et la formation qu'elle doit procurer aux jeunes qui façonneront la société du XXI[e] siècle. Cela ne peut se faire en vase clos. Un comité de « sages » pourrait être utile pour faire les analyses et mettre des propositions au jeu, mais le consensus ne pourra se dégager qu'à travers un large débat démocratique. Pour ce faire, sans prendre des années, il faudra du temps, certainement plus de six semaines.

Par ailleurs, dans le cadre de la consultation sur la réforme de l'enseignement collégial, nous avions recommandé la formation d'un groupe de travail qui « serait tenu d'organiser des audiences publiques et, au besoin, de commander des recherches afin de favoriser le débat social autour des enjeux éducatifs et afin de permettre aux organisations et aux personnes intéressées de faire connaître publiquement leur point de vue ».[6]

Il nous semble prématuré que l'on tente de modifier le régime pédagogique avant d'avoir procédé à un tel débat. Voilà pourquoi nous demandons à la Ministre d'intervenir auprès des commissions scolaires afin qu'un moratoire soit décrété à propos de la grille-matières jusqu'à la fin des travaux du « comité des sages ».

La CEQ souscrit à la formation d'un comité chargé de définir des profils de sortie pour les élèves du primaire et du secondaire. Nous insistons pour que les représentantes et représentants des différents milieux de l'éducation soient majoritaires au sein de ce comité. Nous exigeons que les résultats des travaux de ce comité fassent l'objet d'un large débat démocratique

---

6 CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC, *L'avenir en plus*, quinze propositions de la CEQ à la Commission parlementaire sur l'avenir des cégeps, novembre 1992, p. 30.

permettant de dégager un consensus social sur la mission de l'école et la formation que la société québécoise entend donner aux jeunes à l'aube de l'an 2000. D'ici-là, nous demandons qu'un moratoire soit décrété sur la grille-matières du primaire et du secondaire.

2.0 LA RÉORGANISATION DES CYCLES AU SECONDAIRE

Lorsque l'on aborde les trois propositions concernant la réorganisation des cycles au secondaire, nous sommes en présence d'un ensemble d'orientations difficilement dissociables. Les cinq années du secondaire seront réparties différemment. Le 1er cycle, allongé d'une année, sera mieux marqué. Le deuxième sera plus diversifié.

2.1 Déplacer la 3e secondaire et marquer le premier cycle

Le déplacement de la 3e secondaire vers le 1er cycle ne soulève pas en lui-même d'enjeux fondamentaux. Il n'y a guère de règles données d'avance qui nous permettent de juger à coup sûr et qu'il y a lieu d'évaluer.

L'argument utilisé de « l'évolution psychologique » des élèves mérite qu'on s'y attarde un peu. Il nous semble que tous les élèves du secondaire vivent une phase de « structuration de la personnalité » et qu'on a tranché rapidement dans un sens donné, « l'ambivalence quotidienne » reconnue, alors qu'on aurait tout aussi bien pu choisir la direction opposée.

Les élèves ne « vieillissent » pas tous au même rythme et on peut prétendre qu'un bon nombre des élèves de 3e secondaire penchent plutôt du côté du désir « d'une plus grande autonomie et de la diversité des choix » (p. 21) . Faut-il rappeler que les temps ont changé et qu'à l'extérieur de l'école les jeunes sont bien plus libres que nous ne l'étions au même âge.

Cet argument psychologique n'est pas de nature à nous convaincre. Nous doutons fort que la constitution de groupes stables d'élèves, encadrés par des tuteurs ou des titulaires - modèle assez près du primaire finalement - convienne vraiment aux élèves de 3e secondaire, surtout aux plus âgés et à ceux qui ont atteint une plus grande maturité.

À travers le long cheminement du dossier de la réussite éducative, jamais nos membres n'ont soulevé comme problème le rattachement de la 3e secondaire au

2e cycle. De leur point de vue, l'école secondaire avait bien davantage besoin de support, de moyens et d'estime que d'un réaménagement de ses cycles.

Soulignons de plus les nombreux problèmes organisationnels qui ne manqueraient pas de surgir. Il serait parfaitement inacceptable qu'on consente une part plus ou moins grande des maigres ressources financières disponibles à des réaménagements parfaitement évitables. On pourra, bien entendu, évoquer la logique du système : uniformité du 1er cycle, différenciation du 2e cycle, cumul des unités, etc. Elle ne nous semble pas imparable. Les élèves de 3e secondaire sont arithmétiquement assis entre deux chaises et puisqu'il faut leur assigner un cycle, nous pensons qu'ils ont au moins autant d'affinités avec leurs aînés qu'avec les plus jeunes.

Nous pensons donc que la 3e secondaire doit demeurer rattachée au 2e cycle du secondaire, au moins jusqu'à la conclusion du débat sur les « profils de sortie ».

La Ministre a raison de dire que la fin du 1er cycle n'était pas soulignée. Comment le sera-t-elle désormais ? C'est peut-être là que se pose la question la plus fondamentale. En principe, il n'y aura pas de diplôme de 1er cycle du secondaire, mais on peut tout de même imaginer qu'il y aura, à la fin de la 3e secondaire, une ventilation de la population. Les questions 3.1 et 3.2 à propos de la formation professionnelle et l'apparition d'une épreuve ministérielle en français à l'issue de la 3e secondaire nous incitent à le croire.

Que faut-il comprendre de tout ça ? Cette volonté de bien « marquer » le 1er cycle nous renvoie d'abord à son allongement et l'évaluation systématique ne se fera vraisemblablement pas pour rien. Se pourrait-il que, sans la sanction d'un diplôme, on arrive cependant au même résultat et que l'accès au 2e cycle du secondaire ne soit plus du tout un automatisme ? Le moins que l'on puisse faire, c'est d'exiger que soient clarifiées les intentions de l'ensemble des transformations proposées.

S'agissant de marquer la fin du 1er cycle, (qu'il comprenne ou non la 3e secondaire), nous nous opposons à toute évaluation systématique qui aurait pour effet d'accroître la sélection et l'élimination des élèves.

Si, telle n'était pas l'intention, nous demandons que le but, le mode et la reconnaissance officielle qu'on entend accorder à cette évaluation, soient expliqués et débattus ultérieurement.

2.2 Groupes stables, titulariat ou tutorat

Quant à la question de l'encadrement des élèves, nous souhaitons la traiter pour ce qu'elle est, avec tous les égards qu'elle mérite.

Nous pensons, avec plusieurs, qu'il nous faut faire de chaque école, un milieu vraiment propice à l'être humain, qui le prendra en compte dans toutes ses dimensions, qui lui permettra d'être et de devenir.

Humaniser l'école, c'est faire en sorte qu'on ait envie d'y être, qu'on ne songe pas à la quitter avant terme, qu'on consente librement à fournir les efforts qu'elle impose.

L'encadrement des élèves n'est jamais qu'un aspect de l'humanisation de l'école. Il est important sans être suffisant. Nous en satisfaire, ou pis encore réduire l'encadrement au seul titulariat, ne nous conduira pas là où nous voulons aller.

La Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires a effectué, l'an dernier, une enquête auprès de ses membres à propos des mesures d'encadrement des élèves. Elle leur a demandé ce qu'il convenait de faire pour humaniser leur école. Mille solutions se sont présentées, s'articulant principalement autour des axes suivants.

Les enseignantes et enseignants se considèrent comme le principal facteur de l'humanisation de l'école. Ils veulent qu'on leur permette d'être davantage et mieux en contact avec leurs élèves, qu'on leur donne le temps et les moyens d'accomplir humainement ce travail dont le contrôle leur a été plus ou moins confisqué avec le temps.

Reconnaissant leur importance, ils admettent aussi leurs limites. Ni psychologues, ni travailleurs sociaux, ils ressentent cruellement l'insuffisance de ressources humaines spécialisées capables de répondre aux besoins des élèves.

Ils affirment encore que l'engagement et la participation des élèves eux-mêmes à la vie de l'école sont garants de sa qualité. Les activités parascolaires sont loin de tenir toute la place qu'elles devraient. Dans un ordre voisin d'idée, l'apprentissage de la démocratie paraît plus théorique que pratique, tant on tient peu compte de l'avis des élèves, même pour ce qui les concerne directement.

Quant aux mesures d'encadrement proprement dites, cette même enquête a révélé, hors de tout doute, que les élèves n'étaient pas laissés à l'abandon, qu'on les encadrait beaucoup et de multiples manières.

Si quelques écoles n'ont mis en place aucune mesure spécifique à cet égard, nombreuses sont celles qui en comptent plusieurs. D'une manière très générale, les enseignantes et enseignants sont satisfaits des mesures d'encadrement qui existent dans leur milieu. Ils le sont davantage quand ils ont participé aux décisions à ce sujet. Ils ne s'opposent fondamentalement à aucune d'entre elles et ils n'en tiennent aucune pour une panacée.

Qu'il s'agisse « du regroupement en unités plus réduites », c'est-à-dire des petites écoles dans la grande, du « tutorat » qui consiste à confier un groupe d'élèves, constitué de diverses manières, à la responsabilité d'une enseignante ou d'un enseignant, du « titulariat » qui suppose lui l'enseignement de deux ou plusieurs matières au groupe dont l'enseignante ou l'enseignant est responsable (modèle du primaire), de « l'aide par les pairs » qui consiste à charger certains élèves d'en assister d'autres, chaque mesure présente ses avantages et ses limites. Nous pourrions en faire le tour, mais puisque le titulariat bénéficie seul de toute l'audience, nous nous concentrerons sur cette ancienne-nouvelle vedette.

S'agissant d'encadrer les élèves, le titulariat se présente comme une mesure parmi d'autres, qualités et défauts compris. Cependant, à la différence des autres mesures d'encadrement, il transforme l'enseignement. La question qu'il pose précisément, c'est celle du généraliste ou du spécialiste. Il y a là matière à débat. Les enseignantes et enseignants qui sont favorables au titulariat considèrent que la qualité de la relation maître-élèves compense les désavantages d'avoir à enseigner des matières qu'on connaît moins ou qu'on aime moins. Ceux qui s'y opposent le font parce qu'ils estiment qu'on enseigne mieux ce que l'on connaît. Ils sont fiers de leur compétence acquise, souvent au prix d'un retour aux études déjà effectué sur leur temps de loisir. Ils jugent qu'un nouveau recyclage serait du pur gaspillage et que si l'on veut humaniser l'école, il y a mieux à faire que de les enfermer dans une multitude de préparations de classe. Ils se perçoivent comme des spécialistes et ils se refusent à affirmer : « Dorénavant, nous serons excellents dans tout et dans n'importe quoi ».

Depuis le rapport Parent, le réseau scolaire a privilégié les spécialistes pour l'enseignement au secondaire. On peut toujours changer d'idée mais encore faut-il le faire en toute connaissance de cause.

En ce qui concerne la constitution de groupes stables d'élèves, les avis sont aussi partagés. Les enseignantes et enseignants qui favorisent cette mesure la considèrent propre à susciter l'identification et le sentiment d'appartenance des jeunes. Ceux qui s'y opposent soulèvent deux arguments principaux. D'une part, le passage au secondaire est significatif pour les élèves; ils veulent sentir le changement et être traités différemment. D'autre part, c'est toute la question du

mode de classement homogène ou hétérogène qui est soulevée. Nous estimons qu'un classement hétérogène est le seul à pouvoir garantir une atmosphère convenable dans l'ensemble de l'école. Sinon, on crée d'une part, des classes fortes, faciles, stimulantes et d'autre part, des classes difficiles à gérer. Les résultats de l'école dans son ensemble s'en ressentent.

Bien entendu, on pourra prétendre qu'il ne s'agit pas d'une fatalité : on pourrait constituer des groupes stables d'élèves qui soient tout de même hétérogènes. C'est vrai, en théorie du moins et au début du processus, mais nous croyons franchement que bien des éléments nous conduiront à l'homogénéité : l'air du temps qui parle de performance et d'excellence, la facilité et même le souci légitime de respecter les rythmes d'apprentissage des élèves.

Il faudrait donc évaluer tout cela concrètement avant de prendre des décisions. En aurons-nous le temps et la possibilité? Nous en doutons, tant notre société est attirée vers un « vite fait » teinté de nostalgie. En ce qui nous concerne, nous continuerons à affirmer qu'en éducation les problèmes sont complexes et qu'il est bien peu probable qu'ils puissent être résolus grâce à des solutions simplistes.

Nous réaffirmons que les milieux doivent pouvoir convenir librement et collectivement des modes d'encadrement des élèves, qu'ils doivent le faire en toute connaissance de cause et de conséquence ainsi que dans le respect des conventions collectives.

- **Il conviendra de débattre de la véritable question que soulève le titulariat : celle du généraliste ou du spécialiste et nous rappelons l'importance que nous accordons au fait que l'enseignement des matières du secondaire soit confié à des spécialistes.**

- **Il conviendra aussi d'examiner la constitution de groupes stables d'élèves à la lumière de l'effet qu'elle peut avoir, notamment sur le type de classement (homogène, hétérogène).**

Nous pensons que la décision finale, à propos des modes d'encadrement des élèves doit revenir à l'équipe-école.

Cependant, jusqu'à la conclusion de la négociation sur l'organisation du travail, nous pensons que les modes d'encadrement actuels doivent être maintenus, à moins d'entente formelle pour les modifier.

Ni la constitution de groupes stables, ni le titulariat, qui ne peut être considéré comme un mode d'encadrement valable pour tous les élèves, ne

sont des panacées. Les services complémentaires sont toujours nécessaires pour répondre aux besoins des élèves.

Nous déplorons enfin que l'école « renouvelée » dont il est question semble n'avoir que faire des activités étudiantes et ne pas miser beaucoup sur la participation démocratique des élèves à la construction de leur milieu d'apprentissage.

2.3 Diversifier davantage le 2e cycle

Remettre en question la « voie royale » (mathématiques et sciences), admettre que la réussite dans cette « voie royale » n'est pas le seul indice de capacité de réussite au collégial, reconnaître que pour un élève, choisir un cours selon ses intérêts et goûts puisse être un « élément motivateur », voilà des aspects positifs de la proposition ministérielle.

Nous avons toujours dénoncé la spécialisation hâtive des élèves. Nous avons toujours souhaité qu'ils puissent explorer dans les cours optionnels plusieurs champs du savoir, même du domaine de la formation professionnelle, pour leur meilleure orientation scolaire et professionnelle.

Toutefois, l'espace pour explorer divers domaines est réduit (deux champs sur six) et la capacité de plusieurs écoles d'offrir un éventail diversifié de cours à option demeure limitée. La diversification souhaitée pourrait demeurer non appliquée dans les faits et, dans l'éventualité d'un espace de cours optionnels plus grand, l'avènement d'écoles de plus en plus « spécialisées » ou « sélectives » est probable.

La tendance observée depuis une décennie à ouvrir des écoles, des classes ou des options spéciales, le plus souvent orientées vers les sciences, les arts, les langues ou le *hi-tech* est de nature à nous inquiéter. Cette diversification ne pourra se réaliser dans le respect du principe de l'égalité des chances que si l'État contraint les commissions scolaires à assurer une répartition équitable de leurs ressources.

Par ailleurs, il est essentiel que « l'élagage des cours préalables du collégial » s'accélère et, qu'en sciences de la nature, il s'opère encore plus rapidement, car actuellement, certains élèves pourraient se voir fermer cette porte au collégial en explorant divers « champs » du savoir au 2e cycle du secondaire.

« Varier les approches pédagogiques » (p. 25) ne semble pas l'expression tout à fait juste pour décrire l'intention ministérielle. On fait référence à des modes d'encadrement variés, à des modèles différents d'organisation de l'enseignement. Les « approches pédagogiques » concernent aussi et surtout la relation maître-élèves et le processus d'enseignement/apprentissage.

Varier les « modes », les « modèles », les « approches », les « stratégies » pour s'adapter ou tenir compte des caractéristiques et des besoins des élèves (individuellement ou en groupes), nous en sommes. Toutefois, il n'y a pas de modèle ou d'approche unique, imposable, transférable et, dans tous les cas, toute l'équipe-école est concernée.

Les éléments mentionnés peuvent avoir des effets sur l'apprentissage des élèves et ne sont pas sans conséquence sur l'organisation du travail des intervenantes et intervenants, particulièrement chez le personnel enseignant.

Pour ce qui est des « approches pédagogiques » utilisées pour favoriser le processus d'apprentissage, cela relève de l'autonomie professionnelle des enseignantes et enseignants. C'est du domaine de leurs compétences et de leurs responsabilités.

Si nous souscrivons à l'objectif d'accroître la diversification des cours en 4e et 5e secondaire, nous pensons que les choix risquent d'être extrêmement réduits dans les petites écoles. Nous nous opposons toujours aux écoles « spécialisées » et sélectives qui ne deviendront pas plus acceptables, réfugiées sous un objectif de diversification, par ailleurs louable. Nous nous opposerons à toute mesure qui mènerait au démantèlement d'une école publique commune et de qualité.

Nous pensons qu'il faudrait instaurer un lieu de concertation secondaire-collégial, afin de discuter des implications de la diversification des cours, au 2e cycle du secondaire, notamment sur les préalables au collégial, dont il faudrait accélérer l'élagage.

Il convient finalement de rappeler que l'État a toujours le devoir de garantir l'égalité des chances en répartissant équitablement les ressources à tous les niveaux du système et entre tous les établissements scolaires.

3.0 LA SANCTION DES ÉTUDES

Comme nous pouvions nous en douter, la Ministre harmonise les règles de sanction des études secondaires avec les seuils d'admission qu'elle a définis pour le collégial *(Règlement sur le régime des études collégiales)*. Ces normes d'admission au collégial et ces nouvelles règles pour l'obtention du DES entreraient en vigueur dans les mêmes délais, soit l'année 1996-1997 pour le secondaire et l'année 1997-1998 pour le collégial.

Par ailleurs, rendre obligatoire la réussite du cours de mathématiques de 5e secondaire exigera de « revoir sérieusement l'équilibre et le contenu des programmes » (p. 26) de 4e et 5e secondaire. Revoir les programmes de mathématiques est une nécessité, mais nous doutons que cette seule action assure la réussite des élèves et permette, selon les nouvelles règles de sanction, à 80 % des jeunes de moins de 20 ans d'obtenir leur DES en 1996-1997.

Nous sommes très inquiets. La Ministre a choisi l'hypothèse de régime de sanction la plus exigeante et selon laquelle, d'après une simulation, il y aurait eu 13 498 diplômés de moins en juin 1992, faisant en sorte que près d'un élève sur deux n'aurait pu être diplômé... Bien sûr, une simulation a ses limites et on pourrait faire l'hypothèse qu'un certain nombre d'élèves fourniraient un effort supplémentaire pour franchir le nouveau seuil. Mais dans quelle proportion ? L'expérience vécue dans les années quatre-vingt avec le relèvement de la note de passage devrait inciter à la prudence. On se souviendra que les craintes exprimées alors par la CEQ s'étaient révélées fondées : en 1987, le taux d'abandon passait brusquement de 27,2 % à 35,3 %, pour se stabiliser à ce niveau durant plusieurs années.

Cela dit, lors des discussions sur la réforme de l'enseignement collégial, nous avons analysé avec le plus grand soin toute cette question du régime de sanction des études secondaires et des normes d'admission au collégial, parce qu'il y va de l'avenir des jeunes, de leur formation, mais aussi, malheureusement pour des milliers d'entre eux, de leur exclusion. Cette question a fait l'objet d'un large débat en nos rangs.

Nous avions alors et avons toujours la profonde conviction, dictée en particulier par l'expérience vécue pendant les années quatre-vingt, que l'amélioration de la formation ne saurait être atteinte par le seul rehaussement des normes de sanction des études secondaires et d'admission aux études collégiales. Elle passe surtout par une transformation du système scolaire et de la pédagogie, par l'amélioration des programmes et des méthodes qui y sont liés ainsi que des conditions d'étude des élèves et des conditions de travail du personnel enseignant.

Un accompagnement soutenu des jeunes, tant par les parents que par le personnel de l'éducation, est aussi indispensable.

Et il est essentiel que des mesures appropriées soient prises pour atténuer les difficultés de cheminement scolaire résultant des différences socioculturelles des jeunes des milieux socio-économiques faibles.

Lors de la Commission parlementaire sur l'enseignement collégial, la CEQ avait recommandé un certain nombre de modifications au régime de sanction des études. Elle réitère aujourd'hui la même position qui consiste essentiellement à accepter un relèvement progressif des exigences tout en l'accompagnant d'un plan d'action et des moyens favorisant la réussite du plus grand nombre et une réévaluation, en 1997, de l'effet de ces nouvelles exigences sur le taux de diplomation au secondaire et le taux de fréquentation au collégial.

La CEQ recommande :

- **que l'on procède à un relèvement progressif des exigences pour le régime de sanction des études secondaires;**

- **que seules les unités de 4e et 5e secondaire soient comptabilisées pour la sanction des études et que la réussite d'un minimum de 48 unités, dont au moins 24 unités de 5e secondaire, soit exigée pour l'obtention d'un DES;**

- **que la réussite des mathématiques de 4e secondaire, des cours de langue maternelle et de langue seconde de 5e secondaire et d'histoire du Québec et du Canada, soit exigée pour l'obtention du DES; toutefois, les unités d'anglais, langue seconde, ne seraient pas exigées pour l'élève ayant fréquenté une classe d'accueil et ayant été intégré au deuxième cycle du secondaire;**

- **que le ministère de l'Éducation et de la Science instaure un plan d'action visant l'amélioration de la réussite en sciences et en mathématiques; qu'il intensifie la coordination en matière d'orientation, de choix de cours et de choix de carrière et qu'il augmente les services éducatifs et les services complémentaires afin de favoriser l'atteinte de ces nouvelles exigences;**

- **que le DES demeure le seuil d'admissibilité aux études collégiales (notamment pour un ensemble de programmes dont sciences humaines, arts et lettres et techniques humaines);**

- **que l'on continue à appliquer la politique de préalables spécifiques à certains programmes, dans la mesure où ces préalables sont justifiés sur le plan pédagogique;**

- **que soient consenties les ressources adéquates afin de permettre l'intensification des activités de mise à niveau et d'encadrement des étudiantes et étudiants en difficulté au secteur collégial.**

Nous insistons pour que se poursuive la révision des contenus des programmes de mathématiques, notamment ceux qui permettent l'admission à des programmes du collégial ne nécessitant pas de connaissances particulières en mathématiques.

Bien entendu, nous exigeons que le personnel concerné soit consulté avant qu'une décision ministérielle ne soit prise.

4.0 LA GESTION

C'est avec une grande attention que nous avons examiné la proposition consacrée à la gestion pédagogique de même que la question de l'évaluation et de l'imputabilité de l'école.

Faire avancer l'école propose donc que « les éducateurs et les éducatrices de première ligne retrouvent une plus grande maîtrise des aspects fondamentaux de la vie scolaire », dans un système « devenu plus souple » qui offrira aux commissions scolaires et aux écoles la liberté d'action nécessaire pour s'adapter. Cela entraîne forcément des modifications dans l'exercice du rôle de l'État en éducation. Il se consacrera désormais aux « objectifs à poursuivre, à l'évaluation des résultats du système et en rendra compte à la population » (p. 7).

Le constat des marges réduites de l'école et le problème de fond de la gestion pédagogique ont mené tout droit au diagnostic d'ensemble : « L'école est embarrassée », il faut donc la débarrasser « des entraves qui la paralysent » (p. 11). Certaines écoles, un tantinet délinquantes, avant-gardistes en quelque sorte, vont déjà dans la direction indiquée suggérant ainsi les voies à emprunter. Parmi « plusieurs pistes qui ouvrent le chemin vers la réussite », le document ministériel retient particulièrement les quatre suivantes :

- la clarification des visées de formation,
- le renforcement des apprentissages de base,
- l'accroissement de la liberté de choix pour l'école,

- la diversification de l'enseignement. (p. 12)

Nous ne pensons pas qu'il revienne à chaque école « de clarifier les visées de formation ». Le « renforcement des apprentissages de base » s'accompagne souvent du rétrécissement de la formation générale. Quant à la diversification de l'enseignement, nous estimons que, jusqu'à la fin du 1er cycle du secondaire, cette diversification doit s'appliquer aux pratiques pédagogiques. Par la suite, on pourra diversifier les cheminements de formation; mais nous tenons à souligner que toute diversification des établissements reviendra inévitablement à sacrifier les principes de justice et d'égalité des chances.

Bref, si le niveau de généralité de ce qui est appelé ici « la direction », prête peu à la controverse, les précisions qui suivent cet énoncé d'intention soulèvent, elles, de nombreuses questions.

Nous ne vivons pas sur la lune. La tendance la plus manifeste des dernières années est à l'éclatement de l'école commune et à la généralisation de l'école sélective, qu'elle soit privée ou publique. Et cette tendance, nous faisons tout ce que nous pouvons pour la combattre!

C'est ainsi que nous serons soucieux d'examiner les critères qui seront retenus pour la reconnaissance des projets « novateurs ». Faut-il rappeler que novateur n'est pas synonyme de progressiste et qu'il arrive même que de tels projets émergent, en contradiction flagrante avec l'objectif annoncé. Nous l'avons vu, la première année du plan d'action ministériel en faveur de la réussite éducative.

Nous souscrivons à bien des critiques à propos de l'actuel système de gestion. S'il fallait résumer nos griefs, nous le ferions d'abord en affirmant que la gestion, justement, a bien souvent contraint et dominé l'éducation. Venant d'ailleurs, elle s'est progressivement imposée, parfois jusqu'à l'étouffement. C'est au nom de l'efficacité et de la qualité précisément, que notre métier nous a été plus ou moins confisqué et spécialement depuis les années quatre-vingt. Les contrôles se sont multipliés et les remèdes suggérés se regroupaient immanquablement sous une seule appellation générique : la technocratisation.

Si nous souscrivons au principe qu'il revient à l'État, en l'occurrence au ministère de l'Éducation et de la Science, de « fixer les objectifs en vue de la cohésion nationale et de l'égalité des chances, assurer une répartition équitable des ressources et évaluer les résultats » (p. 7), nous exprimons des réserves lorsque cette responsabilité est transférée au palier local. Déconcentrée, la gestion ne risque-t-elle pas d'assujettir l'atteinte des objectifs et la répartition des ressources

à une évaluation comptable ou aux pressions politiques? D'où la tentation de quelques obscurs mécanismes « d'accréditation d'écoles».

Si l'évaluation institutionnelle prenait toute son importance au collégial, il en va autrement au primaire et au secondaire. À ce chapitre, ces ordres d'enseignement accusent des différences marquées. Les écoles primaires et secondaires sont des entités reliées à des commissions scolaires, lesquelles sont redevables à la population à l'occasion des élections scolaires et à l'État, à l'occasion de leur rapport annuel. Chaque école est de plus redevable aux parents que ce soit par le biais du conseil d'orientation ou du comité d'école, que ce soit également par les nombreuses communications ou bulletins que les enseignantes et les enseignants ont l'obligation de leur transmettre en vertu de la loi. Enfin, la seule production des indicateurs annuels de l'enseignement primaire et secondaire montre la quantité d'informations déjà disponibles pour mesurer l'efficacité du système scolaire. Ces données sont publiques et accessibles et il n'est pas dans notre intention de revenir là-dessus. Mais de là à vouloir y ajouter une quelconque formule d'évaluation externe, il nous semble que si ce choix pouvait sembler heureux au collégial, il ne saurait être appliqué au primaire et au secondaire, sans autre forme de procès. Ici, la quantité n'ajouterait rien à la qualité.

Au chapitre de la gestion pédagogique, nous ne contesterons certainement pas « la mise en valeur des responsabilités professionnelles des enseignantes et des enseignants » (p. 27), nous nous inquiéterons cependant de la façon dont se traduira concrètement cette louable intention. Nous nous étonnons d'ailleurs que cette proposition ne tienne pas compte de l'apport de tous les membres de l'équipe-école et néglige d'y associer le personnel professionnel et le personnel de soutien. Cette vision d'une école limitée à sa direction et à son personnel enseignant, confirme, s'il en était besoin, l'aura nostalgique de cet énoncé de politique.

Au chapitre des actions proposées, nous soulignerons d'abord que « les clés pour réinterpréter les programmes d'études actuels » (p. 28) sont annoncées depuis fort longtemps et que nous attendrons de les voir pour en juger. Cette remarque s'applique aussi « à l'élaboration et à la révision des programmes » (p. 29).

Il convient de creuser un peu la volonté affirmée de « redonner aux enseignantes et enseignants une meilleure part dans l'évaluation et dans les examens » (p. 29). Il n'y aurait d'épreuves ministérielles que pour les seules matières exigibles pour la sanction. Comment réconcilier cette affirmation avec l'apparition d'une nouvelle épreuve en français à la fin de la 3e secondaire ? Les épreuves de la fin du primaire sont-elles maintenues ou abolies ?

Pour les épreuves de fin d'études secondaires, l'accroissement de l'évaluation venant des écoles annonce-t-il une transformation de la pondération ? Que se passera-t-il concrètement ? Les commissions scolaires se sentiront-elles d'office obligées de combler un petit espace laissé vacant, en multipliant, sans concertation, les examens « réseau » ? S'agissant d'un sujet aussi sensible que l'évaluation des apprentissages, nous trouvons le texte particulièrement laconique.

Nous saluons l'idée « d'assurer la présence des enseignantes et enseignants dans les lieux où sont prises les décisions importantes concernant leur profession » (p. 29). Cependant, nous tenons à rappeler que les décisions importantes ne se limitent pas à la formation, qu'elle soit initiale ou continue.

Telle que proposée, la diversification des tâches du personnel ouvre un champ de discussions et de négociations plus large qu'un simple « ajout aux conventions collectives ». Elle interpelle l'organisation du travail, la définition des rôles et responsabilités et soulève la question des frontières de fonctions.

Obtenir plus de pouvoir sur les programmes, les méthodes d'enseignement et d'évaluation, être associés à l'expérimentation de nouvelles approches et à la production de matériel, tout cela constitue des revendications depuis longtemps formulées.

- Peut-on penser y parvenir sans une discussion et une révision en profondeur de l'organisation du travail, non seulement celle du personnel enseignant mais aussi celle des membres du personnel professionnel et du personnel de soutien ?

- Comment peut-on envisager ces changements sans aborder la question des ressources humaines et financières en soutien à l'exercice de ces nouvelles responsabilités et sans déplorer le dernier contournement de la négociation par l'imposition des lois 102 et 198 ?

En matière « d'évaluation et d'imputabilité de l'école », nous en convenons, « il est trop tôt dans cette démarche pour formuler des propositions concrètes » (p. 37). Accroissement des responsabilités, évaluation, imputabilité et obligation de rendre des comptes sont ici intimement liés. Nous souscrivons à la logique de l'autonomie accrue et de la responsabilité conséquente. Commençons par là ! Nous parlerons ensuite d'évaluation, quand l'évaluation aura regagné l'ordre des moyens et qu'elle ne sera plus présentée comme une fin en soi, l'alpha et l'oméga de nos ambitions collectives.

Il convient encore de rappeler que nous n'avons pas renoncé à négocier ce qui nous concerne directement. Toutes les questions ayant trait aux modes de gestion, à l'organisation de notre travail et à l'évaluation qu'on entend en faire s'inscriront normalement et en temps utile dans un cadre de négociation de nos conditions de travail.

Cela dit, nous pensons que doit être reconnu dans les décisions qui les concernent directement le rôle prépondérant des diverses catégories de personnel et que ces dernières doivent toutes être associées étroitement aux décisions qui touchent à l'organisation scolaire.

Nous tenons aussi à ce que les enseignantes et enseignants disposent d'une voix déterminante quant à l'acceptation des projets d'école « novateurs ».

Nous nous opposons à toute « rénovation » du modèle de gestion pédagogique qui se résumerait à un délestage de responsabilités sans que soient mis en place les moyens et les ressources permettant aux nouvelles et nouveaux responsables de les assumer adéquatement.

Nous endossons l'énoncé selon lequel, si le rôle de l'État en éducation doit être modifié, il ne doit cependant pas s'effacer. « Au contraire, il doit assumer ce qui constitue son rôle premier et irremplaçable : fixer les objectifs en vue de la cohésion nationale et l'égalité des chances, assurer une répartition équitable des ressources, évaluer les résultats » (p. 7).

Nous insistons surtout pour que l'État demeure garant de « la cohésion nationale, de l'égalité des chances » et qu'il assure par tous les moyens « une répartition équitable des ressources. »

5.0 LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les questions posées à propos de la formation professionnelle semblent se fonder principalement sur « la faible attirance des jeunes » pour ce type de formation. On l'explique par plusieurs motifs donnés un peu en vrac, sans examen et sans hiérarchie. Il serait cependant souhaitable de pousser plus avant la réflexion à ce propos. On évoque la « pression sociale, la récession et le chômage généralisé » sans insister. On passe ensuite aux transformations plus ou moins récentes du système de formation lui-même. S'il faut en croire l'énoncé de politique, chacun des choix, pris en lui-même, aurait été fondé, mais l'ensemble aurait rendu la formation professionnelle moins attrayante et moins accessible pour les jeunes.

Aussi, il ne s'agirait pas de revenir en arrière mais de nous livrer à « un nouvel examen des conditions d'admission... qui permettraient aux jeunes d'accéder à la formation professionnelle sans avoir à interrompre leur cheminement scolaire » (p. 35).

On aurait tort de traiter les questions posées, autrement que dans un ensemble lié et structurant. On aurait tort aussi d'oublier qu'il s'agit « de permettre à l'élève de diversifier ses choix et sa formation, au moment le plus opportun », que la fin du 1er cycle sera désormais bien marquée par une évaluation systématique et qu'il est bien possible que, en toute bonne foi, on cherche alors un peu à infléchir « leur faible attirance » pour le secteur.

- « Doit-on permettre aux jeunes de moins de 16 ans de s'inscrire à certains programmes de formation professionnelle ? »

La population visée semble extrêmement théorique. Il s'agirait des jeunes qui répondraient par ailleurs aux préalables actuellement exigés. Compte tenu de la faible attirance constatée, nous doutons fort que beaucoup de ces élèves, qui semblent réussir convenablement et le faire à temps, soient ainsi les premiers à « se bousculer » à la porte, sous prétexte, qu'elle s'ouvre désormais, sans considération pour l'âge.

Sauf exception, qu'il conviendra toujours de traiter pour ce qu'elle est, en quoi pourra-t-il être urgent et bénéfique d'encourager des jeunes élèves en voie de terminer leur DES, à aller du côté de la formation professionnelle, alors qu'ils auront tout le loisir d'y aller après et que nous savons parfaitement qu'ils seront bien en-dessous de l'âge moyen des groupes actuellement constitués ?

S'il s'agit au contraire d'élèves qui manifestent de sérieuses difficultés de parcours et à propos desquels on n'entretient que peu d'espoir de diplomation, c'est plutôt à la piste d'ouverture de formations courtes qu'il conviendra de nous rattacher.

Bref, nous ne voyons pas l'utilité de modifier le critère de l'âge d'admission à la formation professionnelle.

- « Faut-il revoir en profondeur les conditions d'admission à la formation professionnelle ? »

À la suite d'une large consultation de nos membres, nous avons reconnu le bien-fondé des seuils d'accès actuels à la formation professionnelle au secondaire, à l'exception des cours d'enseignement moral et religieux. Nous avons également exigé l'instauration de formules académiques facilitant l'acquisition de préalables

aux filières CEQ (certificat d'études professionnelles) et DEP (diplôme d'études professionnelles). À ce titre, nous avons appuyé le développement de la voie technologique. **Les seuils d'accès en formation professionnelle ont leur raison d'être**, car pour réussir dans les nouveaux programmes, une formation générale de base s'avère nécessaire. Plutôt que d'abaisser ces seuils, des efforts devraient être consentis par l'école pour favoriser l'acquisition de ces préalables par un plus grand nombre de jeunes et d'adultes.

- « Doit-on faciliter aux élèves inscrits en formation professionnelle la possibilité de poursuivre simultanément leur formation générale ? »

Il nous paraît pratiquement impossible de poursuivre simultanément une formation professionnelle et une formation générale. Nous arrivons mal à imaginer que, sans chambouler l'ensemble de l'organisation mise en place, on parvienne à concilier les exigences imposées par chacun de ces profils de formation.

Toutefois, **nous souscrivons au principe de permettre à un élève, après évaluation de son dossier, de s'inscrire en formation professionnelle en complétant certains cours manquants**. Cela exige cependant qu'on développe des cheminements adaptés aux élèves qui doivent compléter des cours de formation générale en poursuivant une formation professionnelle au secondaire.

« Doit-on offrir de nouveaux programmes de formation professionnelle pour des occupations de faible complexité ? »

Cette question mérite toute notre attention. **Nous pensons qu'il s'agit d'une piste à explorer. Il faudra cependant éviter que soit ainsi dévalorisé l'ensemble de la formation professionnelle et s'assurer qu'on ne reconstitue pas le ghetto du professionnel court**, autrement qu'en se contentant d'affirmer que l'on ne veut pas que cela arrive. Dans cette perspective, d'éventuels programmes pour des occupations de faible complexité devraient s'appuyer sur l'expérience des programmes de formation générale de type « cheminement particulier » ou « insertion sociale et professionnelle des jeunes ». L'alternance études-travail devrait être privilégiée. Ces programmes devraient prévoir une reconnaissance appropriée de la formation. Ils devraient être offerts dans les écoles de formation générale et être développés prioritairement dans le secteur des services. Une collaboration des centres de formation professionnelle pourrait aussi être souhaitable.

- « Faut-il réserver des places en formation professionnelle pour les jeunes en cours de formation ? »

La faible participation des jeunes à la formation professionnelle est tributaire d'un ensemble de facteurs parmi lesquels il importe de souligner la dévalorisation de la formation professionnelle, les réaménagements à la carte des options, l'absence d'un régime adéquat d'aide financière aux élèves, le contingentement de l'admission dans certains programmes, les nouvelles politiques de financement de la formation professionnelle qui favorisent les adultes au détriment des jeunes, etc. C'est pourquoi **nous demandons à la ministre de l'Éducation et de la Science de poursuivre le travail de revalorisation de la formation professionnelle et d'en accroître le financement dans les institutions publiques d'enseignement.**

S'il peut s'avérer pertinent d'inciter, voire d'obliger les commissions scolaires à réserver des places en formation professionnelle pour les jeunes, nous demandons que cela n'ait pas pour effet d'empêcher l'ouverture de groupes de formation ni d'abaisser les conditions d'admission pour ces jeunes. Aussi, **nous estimons qu'il est nécessaire d'améliorer l'accès des jeunes à des programmes diversifiés de formation professionnelle en région et de bonifier substantiellement le régime d'aide financière aux élèves**. Le Ministère devra aussi se doter d'une politique de désexisation des programmes en favorisant notamment un accès accru des filles aux métiers non traditionnels et en invitant les milieux de travail à embaucher plus de femmes dans ces secteurs.

En résumé, nous affirmons que le secteur de la formation professionnelle doit être consolidé et amélioré plutôt que chamboulé, et qu'il ne faudrait pas que soient mis en péril les fragiles acquis des efforts récemment consentis.

CONCLUSION

Le document ministériel conclut ainsi : « En soumettant les présentes orientations, propositions et questions à l'examen du monde de l'éducation et de la population en général, [avec six semaines pour le faire !] le ministère de l'Éducation estime faire son propre devoir : orienter le système éducatif » (p. 39). En circulant près des embarcadères, il nous arrive souvent d'entendre les conductrices ou conducteurs inviter les élèves qui montent dans les autobus à « avancer en arrière ». Mais ce n'est pas le mot d'ordre qu'on attend d'une Ministre qui a la responsabilité de l'ensemble du réseau d'éducation. On aimerait la voir plutôt stimuler les jeunes et toutes les personnes qui s'efforcent de « faire avancer l'école » dans la recherche de nouvelles voies et de nouveaux moyens permettant à l'école de remplir sa mission : éduquer les jeunes d'aujourd'hui en les préparant à demain.

Pour que l'école primaire et secondaire joue pleinement son rôle, il faudra cesser de lui couper les vivres et lui donner les ressources dont elle a un urgent besoin. En plus de valoriser et de mobiliser toutes les personnes qui oeuvrent quotidiennement dans les établissements auprès des élèves, la Ministre devrait s'engager à consentir des ressources supplémentaires. Nous avons déjà identifié quelques priorités, notamment le développement de l'éducation préscolaire et des mesures de prévention, un soutien accru aux élèves handicapés ou en difficulté ainsi qu'aux jeunes immigrants, des services professionnels et des services de soutien complémentaires contribuant à faire de l'école un milieu de vie stimulant ainsi que le redéploiement des activités parascolaires.

En soumettant ses propres orientations et ses réserves sur certaines propositions du document ministériel, la CEQ entend apporter une contribution déterminante à un débat qui n'a pas encore eu lieu et qui, souhaitons-le, pourrait permettre d'équiper l'école québécoise pour faire face à ses nouveaux défis. La CEQ réitère sa ferme volonté, qu'après la présente consultation, le gouvernement mette en place un dispositif permettant une réflexion d'ensemble sur notre système d'éducation, en vue d'en arriver à un large consensus social sur son rôle et sa mission à l'orée du XXI^{e} siècle. Nous devons bien cela aux jeunes qui fréquentent présentement nos écoles, alors que les perspectives d'emploi restent bloquées, et que la plupart d'entre eux seront sur « le marché du travail » jusqu'au milieu de ce même XXI^{e} siècle.